



Citation: F. Gomez Paloma, V. Minghelli (2022) Il ricorso al video nella formazione del docente della scuola dell'infanzia per la costruzione di competenze inclusive incarnate. *Media Education* 13(1): 41-50. doi: 10.36253/me-12631

Received: January, 2022

Accepted: April, 2022

Published: June, 2022

Copyright: © 2022 F. Gomez Paloma, V. Minghelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Il ricorso al video nella formazione del docente della scuola dell'infanzia per la costruzione di competenze inclusive incarnate

The use of video in the training of the kindergarten teacher for the construction of embodied inclusive skills

FILIPPO GOMEZ PALOMA¹, VALERIA MINGHELLI²

¹ *Università di Macerata*

² *Università degli Studi di Salerno*

gomezpaloma@unimc.it; vminghelli@unisa.it

Abstract. Cognitive sciences and neuroscientific findings allow to support the existence of a circular dialogue between perception, action, emotion and cognition and their ability to influence and strengthen each other in the process of knowledge. These considerations are unavoidable, so they can and must have many impacts on teacher training. In particular, the training of support teachers requires cognitive reflections that are closely linked to experiential content, information, and body representations, that are capable of narrating effective and inclusive interpersonal relationships. After a description of the *Embodied based* constructs, that formed the basis of the training model, this contribution discusses about the treatment of the literature in support of the use of video both as an *embodied* training tool, designed to promote the centrality of the body in the processes of observation and simulation of inclusive strategies; and as a means of “narration” of effective and real inclusive processes, capable of having a positive impact on the perception of disability and its functioning. The undertaking of experiential and emotional body dimensions in training is an essential element, in order to promote, the construction of *crossmodal* skills of the teacher (corporeal-emotional-empathic) for the structuring of real inclusive processes and contexts in the classroom.

Keywords: *Embodied Cognition Science*, teacher training, school inclusion, embodied simulation, video.

Riassunto. Le scienze cognitive e gli approdi neuroscientifici consentono di sostenere l'esistenza di un dialogo circolare tra percezione, azione, emozione e cognizione e la loro capacità di influenzarsi e potenziarsi reciprocamente nei processi di conoscenza. Inevitabili le ricadute che queste considerazioni possono e devono avere nell'ambito della formazione docenti. In particolar modo la formazione degli insegnanti di sostegno richiede riflessioni di ordine cognitivo che siano strettamente legate a contenuti esperienziali, a informazioni e rappresentazioni corporee capaci di narrare relazioni interpersonali efficaci ed inclusive. Dopo una descrizione dei costrutti *Embodied based* posti a fondamento del modello di formazione, il presente contributo passa alla tratta-

zione della letteratura a sostegno dell'uso del video sia come strumento di formazione *embodied*, atto a promuovere la centralità del corpo nei processi di osservazione e simulazione di strategie inclusive; sia come mezzo di "narrazione" di processi inclusivi efficaci e reali, capaci di influire positivamente sulla percezione della disabilità e del suo funzionamento. La presa in carico delle dimensioni corporee esperienziali ed emotive nella formazione è un elemento imprescindibile, onde promuovere, la costruzione di competenze *crossmodali* del docente (corporee-emotive-empatiche) per la strutturazione di processi e contesti inclusivi reali in classe.

Parole chiave: Scienza cognitiva incarnata; formazione docenti; inclusione scolastica; simulazione incarnata; video.

1. INTRODUCTION

Le riflessioni scientifiche attorno al tema dell'inclusione, nell'ultimo ventennio, vivono un periodo di grande fertilità e, contemporaneamente, di forte complessità a partire dall'introduzione dell'*International Classification of Functioning* (OMS, 2001) il cui approccio concettuale rivoluziona la prospettiva da cui osservare gli stati di salute e disabilità, promuovendo la considerazione del soggetto nella sua globalità, secondo una prospettiva bio-psico-sociale, basata sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto.

La scuola, in questo assetto, assurge ad un duplice compito inclusivo, da un lato intervenendo sul bisogno speciale del singolo, in maniera diretta sulle sue difficoltà e potenzialità, mirando ad eliminare le barriere e a predisporre un contesto facilitante. Dall'altro, intervenendo sul contesto sociale di riferimento, trasferendo ai compagni di classe schemi di azione, strategie, competenze relazionali, interpersonali, comunicative, pro-sociali che siano realmente inclusive. L'esperienza di un bambino con disabilità in classe non è solo un'occasione di crescita e sviluppo per esso stesso, ma anche un'opportunità per promuovere e accrescere quei comportamenti cooperativi già innati nei bambini, per rifuggerne l'estinzione e facilitarne l'emulazione. In questo senso, il contesto classe consente a prassi inclusive e atteggiamenti cooperativi di strutturarsi in maniera efficace e di radicarsi nelle abitudini e nei vissuti quotidiani dei bambini.

In questo quadro normativo e "reale", la scuola dell'infanzia riveste un ruolo fondamentale nel porre le basi di processi inclusivi virtuosi, in quanto collocata in una fase dello sviluppo estremamente proficua in termini di neuro-plasticità in cui le competenze relazionali sono nella loro piena strutturazione e definizione. Dunque, se è vero che in prospettiva longitudinale è indispensabile perseguire sin da subito gli obiettivi di benessere bio-psico-sociale (OMS, 2001), autodeterminazione e qualità della vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Giacconi, 2015), altrettanto lo è considerare l'imprescindibilità del porre le basi del processo inclusivo che alla scuola dell'infanzia hanno l'occasione di esser apprese, sperimentate, manipolate a lungo, in contesti ludico-

relazionali costituiti *ad hoc*, in cui ancora lontani dagli apprendimenti formali legati alle discipline si perseguono per i bambini, tutti, le finalità di identità, autonomia, competenza e cittadinanza. Competenze che mirano ad essere incarnate e generalizzate, in maniera sincronica e diacronica nei differenti contesti di vita.

Tuttavia, l'ultima sentenza del Tar Lazio, impugnata dal Ministero e nuovamente confermata, mette in luce la reale complessità del fenomeno inclusivo, che richiede un'ulteriore inclinazione dell'asse paradigmatico. Il cambiamento, infatti, non riguarda solo la scelta di strumenti e strategie e l'indicazione di buone prassi o dell'iter burocratico ad esse sotteso, ma invita ad una trasformazione valoriale, una modifica strutturale della percezione stessa dell'inclusione, specie da parte di coloro che, di quest'ultima, debbano farsi promotori.

Le "competenze inclusive" costituiscono una dimensione imprescindibile della formazione docente, insieme con le competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche. Il Profilo Europeo del Docente Inclusivo individua come componente essenziale nell'aggiornamento professionale continuo, il sostenere la formazione di un «professionista capace di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato» (EU, 2012, p. 8). La formazione del docente di sostegno non può ridursi alla sola trattazione teorica di strategie inclusive possibili, l'inclusione implica un cambio dell'*habitus* del docente, della sua morfologia e postura, dei suoi atteggiamenti, della percezione, delle sue credenze nei confronti dell'inclusione stessa (Dovigo & Pedone, 2019). Ciò richiede un investimento globale della formazione, integrato e trasformativo per tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo.

È indispensabile promuovere un'adeguata formazione del personale docente, che a partire dall'autovalutazione delle proprie competenze individuali e dalle proprie percezioni circa la disabilità, lo renda maggiormente consapevole del senso da dare all'inclusione e quindi in grado di relazionarsi in maniera efficace con tutti gli alunni, senza esclusioni (Oliva & Murdaca, 2017, p. 44).

Una formazione così concepita può e deve mirare a "individuare e far agire" buone prassi sia in maniera diretta con e sui bambini, sia nell'ambito della formazione docenti a partire da una narrazione di situazioni

di efficacia, circoli virtuosi in grado di autogenerarsi in maniera ricorsiva, sia negli adulti preposti a promuovere efficaci e concreti processi inclusivi, sia nel gruppo dei pari, che costituisce una risorsa allorquando si costituisca esso stesso come un contesto sociale facilitante per l'evoluzione dello stato di salute e di malattia del soggetto.

Sulla base di queste premesse e alla luce dell'emergenza sanitaria, la formazione docenti, nell'ambito dei laboratori dei corsi di specializzazione per il sostegno, ha implementato e reso indispensabile e fertile il dialogo con le tecnologie come elemento in grado di favorire un ripensamento dell'agire didattico (Rivoltella & Rossi, 2019), promuovendone un uso consapevole e utile a colmare il duplice *gap*, della distanza fisica e dello scollamento tra teoria e prassi, quanto mai messo in crisi dalla sospensione delle attività didattiche e formative in presenza. È stato dunque affinato e sperimentato il ricorso alle tecnologie, già presenti nel Modello di Formazione Integrata *Teorico Pratico Esperienziale EC-Based (TPE EC-based)* (Damiani et al., 2021; Minghelli & D'Anna, 2021). Come mai prima d'ora, i media, nella formazione a distanza, si sono costituiti non solo come unica interfaccia possibile tra gli interlocutori, strumenti e mezzi di comunicazione tra l'emittente e i riceventi, bensì come strumenti per favorire l'osservazione, la simulazione, la narrazione di situazioni di processi inclusivi reali, mediatori di costrutti cognitivi ed esperienziali atti a sostenere un apprendimento incarnato con e attraverso il corpo.

L'obiettivo del presente contributo è quello di descrivere il ricorso ai media come strumento di formazione *embodied*, sia di "narrazione" di processi inclusivi reali per una efficace rappresentazione della disabilità, inquadrata in chiave ICF; sia di costruzione di competenze *crossmodali* inclusive del docente (corporee-emotive-empatiche).

2. PRINCIPI EMBODIED BASED PER UNA FORMAZIONE INCARNATA

I paradigmi dell'*Embodied Cognitive Science (ECS)* posti a fondamento del Modello di Formazione Integrata *TPE EC-based* assumono e promuovono un'idea di formazione intesa come un processo olistico, che colloca i contenuti della conoscenza sotto una lente multi-prospettica e multidimensionale, riconoscendo il ruolo della corporeità, dell'intersoggettività, della simulazione incarnata (Glenberg, 2008; Wilson & Foglia, 2013; Gallese, 2014) a sostegno della individuazione e valorizzazione delle dimensioni implicite, emotivo-corporee sottese ai processi di apprendimento. In questo senso, nella for-

mazione, co-agiscono in un dialogo circolare e ricorsivo le dimensioni cognitive, quelle corporee (in termini di azione e percezione), quelle emotivo-relazionali ed esperienziali (Gomez Paloma, 2015; 2020). Queste ultime, in particolare, risultano fortemente influenzate dalle prime due, dal contesto ambientale con il quale co-evolvono in una continua ridefinizione e dal background "unico e personale" dei soggetti coinvolti. Proprio in questa interazione costante e ricorsiva risiede la potenzialità del modello che mira a far sì che i contenuti della conoscenza possano essere conosciuti, compresi, sperimentati e vissuti, in una parola incarnati.

L'approccio dell'*Embodied Cognition (EC)* sposa l'idea per cui la corporeità contribuisce alla costruzione della conoscenza, alla comprensione e rappresentazione dei contenuti, coinvolgendo globalmente il soggetto all'interno del processo formativo e offrendo l'occasione di sperimentare e vivere in prima persona emozioni profonde che fungono da rinforzo per l'apprendimento.

2.1 Simulazione incarnata, comprensione, azione e rappresentazione

Gli studi sui neuroni specchio (Rizzolatti et al., 1996) hanno consentito l'individuazione delle aree neurali sottese alla capacità di *embodied simulation*, intesa come capacità di imitazione e rappresentazione.

Secondo il concetto di rappresentazione mentale in formato corporeo (*bodily-format representation*) si definisce *embodied*, un processo cognitivo che utilizzi rappresentazioni di tipo corporeo (motorio, sensoriale, affettivo) nell'esecuzione di un compito cognitivo (Goldman, 2009; Caruana & Borghi, 2016).

«Molti processi cognitivi di ordine superiore (dall'intersoggettività al linguaggio, dai processi decisionali ai giudizi morali)» non solo sono fortemente influenzati dalla struttura dei meccanismi sensori-motori, ma sono «[...] addirittura realizzati dalle stesse rappresentazioni in formato corporeo» (Caruana & Borghi, 2016, p. 26). Gli studi confermano che «il numero delle esperienze possibili sovrasta quello dei concetti atti a definire le stesse» (Ibidem, p. 28). Come a dire che, con il corpo riusciamo a comprendere una quantità di concetti e costrutti che, in termini numerici, supera di gran lunga quanto potremmo descrivere, studiare, approfondire con un approccio meramente orale e teorico. Dunque, specie nella formazione docenti declinata sulle prassi inclusive, è impossibile prescindere dal coinvolgimento attivo del corpo onde favorire la comprensione di rappresentazioni, concetti, «stati percettivi non descrivibili da alcun enunciato linguistico» (Ibidem, p. 27). La formazione integrata intende sensibilizzare l'educatore

verso quegli aspetti corporei della relazione, così da renderlo in grado di osservare disposizioni e vicinanze tra i corpi, così da coglierne «le differenti configurazioni relazionali che i corpi (incluso il proprio, ovviamente) dispiegano» (Gomez Paloma & Damiani, 2015, p. 54).

2.2 Partecipazione, memoria, consapevolezza

Gli studi concordano nell'affermare che ciascuna esperienza è responsabile dell'eccitazione simultanea e multisensoriale di diverse aree del cervello: visiva, uditiva, sensitivo-motoria e limbo/talamica. Queste aree, già connesse tra loro, stabiliscono ulteriori connessioni se eccitate contemporaneamente e allorché la stessa esperienza venga reiterata più volte (Gomez Paloma, 2009).

Dunque, i processi di apprendimento che mirino a lasciar tracce significative in memoria non possono prescindere dal promuovere l'azione e l'interazione con il proprio corpo, con gli altri e con l'ambiente. Il costrutto del marcatore somatico, con cui Damasio definisce quel meccanismo decisionale *embodied*, acquisito con l'esperienza e costantemente suscettibile di variazioni in funzione di vincoli endogeni, influenze sociali e culturali, è considerato in grado di "guidare" l'individuo nelle scelte di condotta personale «come una sorta di saggezza derivata dal corpo» (Caruana & Borghi, 2016, p. 73).

La consapevolezza dei meccanismi neurobiologici del processo cognitivo del discente, orientati oggi a identificare la rappresentazione cognitiva come *embodied*, rappresenta per il docente un'indispensabile giustificazione di alcuni comportamenti, specie se legati a bisogni educativi speciali, che l'esperienza di insegnamento/apprendimento lo invita a considerare (Gomez Paloma & Damiani, 2015, p. 8).

Nella prospettiva *embodied*, in cui nei processi di conoscenza partecipano in maniera co-attiva cervello, corpo, emozioni e ambiente e nella visione in cui la percezione è funzionale all'azione, è necessario, dunque, che la formazione (teorico pratico ed esperienziale) offra numerosi input simultanei ed interconnessi tra loro onde promuovere il potenziamento dei processi di insegnamento/apprendimento. Ciò al fine di "guidare", sulla scorta delle esperienze vissute seppur in maniera simulata e riflessiva, i molteplici e possibili processi decisionali da attivare poi nel contesto classe. Questo, infatti, pone continue sfide formative, educative e inclusive, la cui costanza, immediatezza e mutevolezza richiedono competenze inclusive incarnate in grado di declinarsi diremmo "automaticamente", per rispondere alle esigenze diverse e speciali di ciascun allievo.

2.3 Assunzione del punto di vista altrui, empatia

A proposito della terza delle tre dimensioni *embodied* è stata, ormai da tempo, abbandonata l'idea per cui gli studi sull'emozione fossero distinti da quelli sulla cognizione. Si è visto, infatti, quanto a livello cerebrale le aree «storicamente deputate a processi 'emozionali', supportino processi 'cognitivi' e viceversa» (Caruana & Borghi, 2016, p. 69).

La rivoluzione paradigmatica configuratasi alla luce delle neuroscienze, seppur con le dovute cautele, non può non essere considerata dalle scienze della formazione e generare nuove riflessioni attorno ai temi dell'imitazione, dell'assimilazione, dell'empatia, del linguaggio. Il costrutto del sistema specchio è strettamente legato a quello dell'assunzione del punto di vista altrui, che ci consente di comprendere le intenzioni dell'altro attribuendo un significato al suo comportamento, nonché di dividerne emozioni e sensazioni. La comprensione delle relazioni interpersonali è fortemente connessa a una dimensione esperienziale che permette di cogliere il senso delle azioni, delle emozioni, delle sensazioni altrui. «Whenever we see what happens to others, we not only understand what they experience but also often empathically share their states. [...] The vicarious activity can also be measured for the emotions and sensations of others» (Keysers & Gazzola, 2009, p. 667).

Nella prospettiva di Alan Berthoz (2004), l'empatia assume connotati spaziali e viene descritta come una forma di "esperienza extracorporea" che consente al soggetto di allontanarsi dal proprio corpo e spostarsi in quello altrui.

La comprensione dello stato mentale altrui prende l'avvio a partire da una "introspezione simulativa" che consente al soggetto di calarsi nei panni dell'altro e di attivare un processo di previsione del risultato di una sua stessa attività.

In questa prospettiva si profila chiaramente quanto il ricorso al video possa contribuire a facilitare, nel docente in formazione, l'osservazione, la percezione, la comprensione delle caratteristiche personali dei soggetti osservati, delle dinamiche interpersonali, nonché delle variabili contestuali, favorendo lo sviluppo delle capacità di previsione e azione del docente inclusivo.

3. LA DIMENSIONE VALORIALE DELL'INCLUSIONE NEL MODELLO DI FORMAZIONE INTEGRATA EC-BASED

Le evidenze scientifiche consentono di affermare che il successo dell'inclusione è fortemente legato alle variabili personali degli educatori, al loro modo di relazionar-

si con gli alunni con bisogni educativi speciali, nonché alle strategie di insegnamento attivate (Murdaca & Oliva, 2016). La dimensione valoriale/personale del docente, costituita dalla percezione delle proprie capacità, dagli atteggiamenti, dalle credenze (Sibilio & Aiello, 2018), conferisce a questi una specifica intenzione inclusiva, che sembrerebbe essere un importante elemento predittivo del successo di interventi inclusivi. Le competenze personali del docente che agiscono in maniera simultanea (Korthagen, 2005) devono essere considerate, dunque, come elementi chiave di strategie inclusive efficaci, fondate sulla capacità di instaurare interazioni costruttive con gli altri; ma anche come elementi costituenti la capacità di organizzare il contesto classe come un ambiente educativo didattico strutturato sui principi di compartecipazione, prosocialità e inclusività.

Il *Modello di Formazione Integrata TPE EC-b* segue una strutturazione delle lezioni in tre fasi, organizzate in un ordine ricorsivo che si ripete per ciascuna giornata laboratoriale. La “prima fase” è rappresentata dalla *formazione teorica*, che persegue l’obiettivo di attivare dimensioni significative dell’apprendimento legando fortemente i contenuti teorici alle esperienze pratiche personali di ciascun docente/discente e di quelle promosse nell’ambito della “seconda fase” dei *laboratori pratico-esperienziali*, che rappresentano il *core* del modello, insieme alla *discussione finale*, che costituisce la “terza fase” in cui si attivano pratiche riflessive (Schön, 1993) sui temi affrontati nei laboratori esperienziali, legandoli ai contenuti teorici.

Alla luce dell’emergenza sanitaria, alcune riflessioni hanno accompagnato la declinazione del modello *embodied* a distanza: nel *gap* corporeo, ci si è interrogati su come coinvolgere quest’ultimo a distanza continuando a mantenere la strutturazione circolare e ricorsiva “teoria-azione-riflessione” onde favorire l’incarnazione dei contenuti. Dunque, come promuovere l’azione, la percezione a distanza? Come proporre esperienze di partecipazione attiva dei docenti/discenti, in termini cognitivi, corporei ed emotivi? In che modo sarebbe stato possibile lasciar tracce significative dell’esperienza di formazione, senza sfuggire alla deriva teorica o, peggio, al rischio demagogico?

È stato, dunque, necessario individuare nella metodologia *EC-b* quegli elementi costitutivi del modello che fossero in grado di perseguire gli obiettivi dei laboratori esperienziali di favorire il consolidamento dei contenuti, stimolando la partecipazione attiva, l’acquisizione di competenze professionali nella scelta di strategie inclusive e di influire positivamente sulla percezione della propria potenzialità ed efficacia in qualità di insegnanti di sostegno.

Un elemento costitutivo dei laboratori esperienziali è rappresentato dalle esperienze pratiche di “osservazione” che, nella formazione a distanza, hanno avuto modo di affermare la propria efficacia di strumento formativo utile ad attivare la partecipazione attiva, il coinvolgimento emotivo, la costruzione di competenze. Inoltre, il ricorso ai media, nello specifico alle attività di simulazione attraverso il video, è divenuto mezzo di “narrazione” della disabilità in classe, una disabilità reale, concreta, efficace e “funzionante” in termini ICF che, seppur a distanza, ha offerto importanti occasioni di riflessione a partire dalla prassi.

Inevitabile è stato il ricorso alle tecnologie, in cui queste ultime sono divenute non solo l’interfaccia atta a consentire la connessione tra i soggetti della comunicazione, bensì strumenti di implementazione di prassi formative maggiormente efficaci, seppure a distanza. Di qui il ricorso ai mediatori didattici che, in contesti di simulazione, sono in grado di «facilitare l’immersione in una situazione per cogliere le simmetrie e le diversità, per scoprire regole e modelli» (Rossi, 2016, p. 21), onde favorire la previsione.

Questo utilizzo dei media nell’ambito della formazione docenti consente sia un rapporto diretto con il reale, che processi di simulazione; inoltre, sostiene una narrazione di situazioni di efficacia del bambino, del docente, delle strategie messe in atto e del contesto. Inevitabile la considerazione delle inferenze che un tale approccio determina nella percezione dell’inclusione da parte del docente, che dopo aver “vissuto”, in piena continuità col costruito del sistema specchio, attraverso l’osservazione, situazioni reali in classe e soprattutto dopo aver riflettuto, in maniera individuale e condivisa all’interno del gruppo, quanto emerso dalle singole osservazioni, diviene capace di: ricavare informazioni utili all’inclusione; acquisire la competenza di riprogettare e nuovamente implementare le medesime prassi; aggiungere elementi “sfidanti” nuovi al fine di muoversi entro la *zona di sviluppo prossimale* del bambino. L’osservazione di un contesto inclusivo efficace, di situazioni reali veicolate da un docente esperto, mira a far cogliere la potenza della concreta individuazione delle possibilità di funzionamento del bambino, all’interno di un contesto relazionale strutturato *ad hoc*. Questo non può che avere importanti ricadute sull’atteggiamento inclusivo del docente, sulle sue credenze e percezioni nei confronti della disabilità a favore della visione promossa in chiave ICF per cui quest’ultima non sia una proprietà ontologica del soggetto, bensì derivi in buona misura dalle sue caratteristiche e dall’interazione di queste ultime con i fattori ambientali e sociali in cui egli vive (OMS, 2001).

4. IL VIDEO COME STRUMENTO DI COSTRUZIONE DI STRATEGIE INCLUSIVE EFFICACI

In letteratura, il video nei processi di formazione è descritto come un «amplificatore pedagogico in grado di facilitare l'osservazione delle attività, riducendo il divario tra teoria e pratica» (Impedovo, 2018; Colella & Vasciarelli, 2020, p. 18).

Gli studi riportano l'efficacia del ricorso alla strategia del *video-feedback* che, in ambito abilitativo-clinico, risulta essere un utile strumento per favorire negli utenti (genitori o caregiver) l'individuazione delle funzioni cardine, di barriere e facilitatori presenti nel contesto, una migliore condivisione delle strategie da adottare, nonché il riconoscimento delle manifestazioni espressive del bambino in relazione al proprio profilo sensoriale (Gison et al., 2019). Di qui la riflessione su quanto il ricorso al video potesse essere una strategia efficace in ambito inclusivo per continuare a promuovere la centralità del corpo e la sua imprescindibile considerazione nell'ambito della formazione docenti. Quest'ultima, infatti, è chiamata, specie in questo caso, a riflettere e far riflettere sulle strategie attuabili, sulle posture da adottare, sulla disposizione dei corpi nello spazio, sulle modalità comunicative, verbali e non, utili a generare relazioni e interazioni efficaci con il bambino. La letteratura scientifica a tal proposito, inoltre, sottolinea la capacità del *video-feedback* di offrire al genitore l'opportunità di riflettere «on his or her interactions with the child and the responses of the child to the interaction, with an emphasis on positive, successful interaction sequences» (Poslawsky et al., 2014, p. 3). Il *video-feedback* funziona proprio «as a mirror for mentalizing dyadic interactions» (Poslawsky et al., 2014, p.12).

A partire da queste riflessioni, si è preso in considerazione il ruolo del video come mediatore di significati, strumento di narrazione di interazioni efficaci ed elemento “specchio” utile a favorire la simulazione incarnata e la metallizzazione delle azioni, così da supportare nei futuri docenti/caregiver processi decisionali inclusivi e comunicativi efficaci.

L'osservazione attraverso il ricorso al video, in questo caso, mira a promuovere la capacità di individuare e riconoscere le competenze emergenti del bambino (Gison et al., 2019); a individuare nell'ambiente fattori in grado di fungere da facilitatori e soprattutto la rilevazione di eventuali barriere; a individuare gli elementi dell'intervento educativo/inclusivo attuati in maniera implicita ed esplicita dal docente, su cui attivare la riflessione con i discenti. Come ricaduta indiretta, tuttavia voluta, queste attività promuovono la narrazione di efficacia di interventi inclusivi virtuosi in grado di incide-

re in maniera significativa sul funzionamento stesso del soggetto con disabilità e sulla percezione che di questa efficacia hanno i compagni di classe e i docenti tutti.

Si è passati, dunque, a considerare il *video modeling* come strategia altrettanto efficace a narrare situazioni inclusive reali, nonché a strutturare su di esse occasioni di esercitazione di osservazioni occasionali e sistematiche sulle interazioni efficaci bambino-docente-ambiente, sul funzionamento di entrambi e sulla strutturazione del contesto.

Il ricorso al *video modeling* favorisce lo sviluppo della pratica riflessiva del docente/discente, che dall'osservazione (dunque azione simulata) e discussione sulle buone pratiche può acquisire conoscenze e sviluppare competenze, veicolate da docenti esperti, attraverso il ricorso alla «[...] tecnologia video per mostrare, in un arco temporale definito, la corretta esecuzione di comportamenti da applicare e calibrare in determinati contesti [...]» (Marzano, 2019, p. 134).

In tal senso, fondamentale è il ruolo di mediazione (Damiano, 2013) del formatore, che ha il compito di orientare lo sguardo, attivare le riflessioni, offrire nuove chiavi di lettura. «Il docente [...] – riferendoci con esso al formatore – diviene un designer che assembla i vari elementi ed elabora la trasposizione didattica, costruendo un processo di mediazione tra differenti rappresentazioni e tra differenti mondi» (Rossi, 2014, p. 9). Dunque non è il solo artefatto a svolgere la funzione di mediatore di significati, è essenziale che il formatore ne diventi, a sua volta, organizzatore competente e consapevole nella strutturazione del percorso, nella scelta delle sequenze e nella conduzione delle osservazioni; nonché un mediatore responsabile di significati onde costruire la narrazione di efficacia dei contesti inclusivi, che si compone di elementi osservati, percepiti, manipolati e agiti nelle attività di simulazione e riflessione nonché di elementi emozionali che compongono e sottendono l'esperienza osservata e vissuta.

La possibilità per il novizio di interagire con l'esperto (insegnante di ruolo o esperto formatore) diviene un elemento strategico che favorisce attività di «ascolto, responsabilizzazione, autovalutazione realistica, sviluppo e progettualità» (Impedovo, 2018, p. 281).

La riflessione, inoltre, è un efficace strumento ricorsivo atto a favorire la maturazione di consapevolezza più profonde sulle prassi attivate, favorendo la progressiva acquisizione di autonomia del docente, dall'esperto, promuovendone la crescita professionale (Korthagen & Vasalos, 2005).

Dunque, il video, in particolare nella didattica a distanza, è stato uno strumento utile ad aiutare «gli insegnanti pre-servizio a colmare il divario tra teoria

e pratica (Seidel et al., 2013), in un approccio riflessivo (Koc, 2011; Santagata & Angelici, 2010)» ed è divenuto «[...] stimolo per l'attivazione della conoscenza contestualizzata dell'insegnamento e dell'apprendimento» (Kersting, 2008; Impedovo, 2018, p. 282).

Sulla base delle riflessioni neuroscientifiche applicate alla didattica, la pratica della simulazione è stata implementata attraverso la fruizione di video di situazioni reali.

Il ricorso ai media digitali ha sposato l'idea per cui «i mediatori [...] permettono di costruire un ponte tra esperienza e astrazione e accompagnano lo studente nell'elaborazione di una visione a un tempo separata (in quanto generalizzata), ma radicata nell'esperienza diretta o indiretta» (Rossi, 2016, p. 13). La visione dei video di situazioni reali ha consentito di perseguire quell'ordine ricorsivo teoria-prassi-teoria, dal concreto all'astratto e dall'astratto al concreto (Damiano, 2013) in grado di favorire il consolidamento degli apprendimenti e l'assunzione di differenti punti di vista.

L'elemento tecnologico diviene contenitore della mediazione e mediatore stesso di contenuti teorico-pratico esperienziali capaci di coinvolgere in maniera simultanea e circolare i processi di azione, percezione, emozione e cognizione.

La visione del video nel corso dei laboratori ha consentito la simulazione di situazioni di *osservazione*, nonché l'assunzione e la sperimentazione, sincroniche e diacroniche, del punto di vista altrui. L'osservazione ripetuta, dilatata, sezionata dell'artefatto digitale consente infatti l'analisi sincrona e asincrona, globale e scomposta di differenti oggetti di osservazione:

- del bambino e del suo funzionamento;
- del docente e delle strategie, delle posture, degli aggiustamenti;
- dell'interazione alunno docente e delle situazioni di sintonizzazione, attenzione congiunta, sguardo referenziale;
- del contesto ambientale, ovvero della disposizione dello spazio e della collocazione dei soggetti osservati rispetto allo spazio;
- del contesto sociale, della sua organizzazione e degli scambi comunicativi osservati nelle interazioni con i compagni di classe e delle relative co-evoluzioni.

Il ricorso al video, già nella formazione in presenza, risultava essere una strategia particolarmente efficace a favorire l'organizzazione di riflessioni teoriche a partire dalla pratica, più di quanto non avvenga con le osservazioni dirette. A differenza di queste ultime, il video offre maggiormente, infatti, l'occasione di scomporre le azioni osservate, di averne una visione ripetuta atta a comprendere azioni, trasformazioni e blocchi dell'azione

che nell'agire didattico quotidiano sfuggono sia all'osservatore, che all'insegnante stesso. L'artefatto, in questo senso «[...] è la riproduzione infinita di un primo evento, significativo per il carico esperienziale e per le riflessioni che su di esso fanno i vari soggetti» (Rossi, 2016, p. 24).

Il docente in formazione ha, dunque, l'occasione di poter sperimentare l'assunzione del punto di vista altrui, in cui l'altro è rappresentato, a seconda della prospettiva, dal docente esperto e/o dal bambino osservato, al fine di comprenderne meglio e percepire le dinamiche relazionali interne a quel dialogo *osservato-simulato* e perciò *agito*. Risiede qui la potenzialità dell'osservazione del video di favorire nuove *affordance* decisionali che orientano in maniera mirata lo sguardo e l'agire consapevole del docente, nella declinazione delle successive strategie e azioni inclusive. La visione di situazioni inclusive efficaci, non solo "narrate" bensì mostrate nella loro concretezza, nella loro precisa strutturazione, offre la possibilità di cogliere gli elementi costitutivi dell'intervento educativo e di individuare *input* per generalizzazioni future da parte dei docenti/discenti, favorendo anche una riflessione ricorsiva in cui gli elementi teorici si legano alle azioni osservate e percepite, alle sensazioni provate nel corso della visione di quell'efficacia, nella sua imperfetta ma potente concretezza.

5. CONCLUSIONI

Nella formazione iniziale, avviene che i novizi e/o i docenti in formazione assistano a quello scollamento, per cui le conoscenze teoriche non corrispondano alle prassi osservate e vissute nei contesti reali o che, semplicemente, si faccia fatica ad individuarne i ponti di connessione tra teoria e prassi, con il risultato per cui le prassi attivate "peschino" nel *background* di ciascuno in maniera non sempre consapevole, mirata e responsabile. Specie in ambito inclusivo, accade sovente che ci si scontri con la difficoltà di declinare realmente l'inclusione in uno scenario tanto complesso, diversificato e mutevole quanto il contesto classe. L'inclusione, tuttavia non può esser ridotta ad uno *slogan* demagogico, un dogma in cui sia necessario credere, ma impalpabile nella realtà, se non in rari contesti isolati. Le ricerche condotte sul campo mettono in evidenza quanto la realtà a scuola non è affatto rispondente alle aspettative maturate nel corso della formazione, i neofiti (maestri e professori) dichiarano un certo smarrimento che suggerisce «che l'integrazione è ancora un qualcosa che stenta a decollare (!)» (Bocci, 2014, p. 144). L'attenzione posta in ambito scientifico e normativo, nazionale e internazionale attorno al tema della disabilità richiede, in particolar modo al

contesto educativo/scolastico e a quello formativo/accademico, di interrogarsi continuamente su quali possano essere le strategie, le azioni, i mezzi e gli strumenti atti a far sì che l'inclusione non si riduca ad una mera realtà utopica, così ben "recepita" in teoria e così altrettanto "complessa" nella realtà.

In questo scenario e nell'ulteriore complessificazione determinata dall'emergenza sanitaria, le attività laboratoriali previste nell'ambito dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico, hanno dovuto rimodulare i propri elementi costitutivi, sostituendo esperienze di condivisione degli apprendimenti le cui connotazioni "pratiche" hanno assunto nuove forme e modi d'essere. Tutto al fine di continuare a promuovere anche a distanza esperienze di co-partecipative a sostegno dei contenuti teorici.

Il ricorso ai media, alle tecnologie, strategia già presente nel modello di Formazione Integrato *TPE EC-based* (Damiani et al. 2021; Gomez Paloma, 2015; Minghelli & D'Anna, 2021) implementato in presenza, nella rimodulazione imposta dalla didattica a distanza, ne ha costituito un elemento chiave dimostrando tutta la sua potenzialità nel favorire il richiamo all'azione, fungendo da stimolo per riflessioni di ordine pratico legate ai contenuti teorici; nonché nel far vivere in esperienze di simulazione di contesti reali, la possibilità di immedesimarsi nei processi di relazioni interpersonali efficaci, osservati. Del resto «è sempre tramite simulazione che comprendiamo il significato delle parole» (Caruana & Borghi, 2016, p. 172).

L'osservazione di video di contesti scolastici inclusivi reali ha promosso, infatti, una stimolazione multimodale nel processo di formazione, in grado di attivare sincronicamente le dimensioni cognitiva, pratica ed esperienziale, in linea con i tre elementi costitutivi dell'approccio *embodied* mente, corpo (azione e percezione) ed emozioni.

Il ricorso a video di situazioni quotidiane reali proprie del contesto classe della scuola dell'infanzia ha consentito l'immersività e la risonanza delle attività svolte con il corpo in presenza; la simulazione delle situazioni con il bambino e, non ultima, l'immedesimazione e la partecipazione attiva dei docenti/discenti, restituendo un'immagine concreta della complessità delle situazioni reali in classe. Il tutto, in presenza di esperti in grado di orientare lo sguardo, sezionare gli obiettivi e i soggetti dell'osservazione, al fine di favorire la comprensione, da parte del docente, degli elementi costitutivi di dinamiche inclusive efficaci.

È fondamentale che la narrazione della disabilità cambi in favore di una prospettiva ICF per cui l'interazione con il contesto diviene determinante. Il funzionamento del docente, del bambino e delle interazioni,

narrati dal video, descritti dall'agire didattico esplicito e implicito del docente inclusivo efficace, consentono processi "osmotici" di apprendimento, che attraverso la simulazione, l'imitazione, l'assorbimento e il rimando all'azione divengono incarnati, favorendo la comprensione e l'acquisizione degli elementi costitutivi di interazioni inclusive efficaci. Occorre promuovere la riflessione sul tema dell'*agency* del docente, quell'«[...] agire umano, in cui si intrecciano capacità di giudizio e di discrezionalità delle scelte nel perseguire l'intenzionalità di un progetto educativo» (Sibilio & Aiello, 2018, p. 1) e inclusivo.

La formazione integrale *EC-based* mira, parallelamente, a strutturarsi e orientarsi su una duplice direzione personale e professionale del docente inclusivo, il cui incontro consente di tenerne in debita considerazione i tratti ontologici e deontologici, coinvolgendo in maniera simultanea e ricorsiva, percezione, azione, cognizione ed emozione e promuovendo la dimensione circolare riflessiva del docente. È necessario provare ad incidere positivamente sulle capacità di individuazione e scelta di strategie inclusive efficienti, sulla percezione circa la propria efficacia in qualità di docente inclusivo, e modificare, così, la narrazione stessa della disabilità, promuovendo l'idea di un docente, di un bambino e di un contesto che "funzionano" in una interazione facilitante dei processi inclusivi tutti.

BIBLIOGRAFIA

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*.
- Berthoz, A. (2004). "Physiologie du changement de point de vue". In A. Berthoz, G. Jorland (Eds.) *L'Empathie* (pp. 251-275). Odile Jacob.
- Bocci, F. (2014). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 139-153.
- Caruana, F., & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. il Mulino.
- Damiani, P., Minghelli, V., D'Anna, C., & Gomez Paloma, F. (2021). L'approccio Embodied Cognition based nella formazione docenti. Un modello formativo ricorsivo per le competenze integrate del docente. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 106-128.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (2019). *I Bisogni Educativi Speciali. Una guida critica per insegnanti*. Carocci.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. Franco Angeli.

- Gallese, V. (2014). Bodily selves in relation: embodied simulation as second person perspective on intersubjectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 369: 20130177, 1-10. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0177>
- Gison, G., Vallefucio, E., & Pepino, A. (2019). Piattaforma digitale per la progettazione degli interventi nel Disturbo dello Spettro Autistico SUPER (Sistema Unitario in una Piattaforma Educativa e Riabilitativa), *IL TNPEE*, 1(1), 27-41.
- Glenberg, A. M. (2008). "Embodiment for education". In P. Calvo & A. Gomila (Eds.), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*. Elsevier.
- Goldman, A. I. (2009). Mirroring, mindreading and simulation. In Jaime Pineda (Ed.), *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring Processes In Social Cognition*. Humana Press.
- Gomez Paloma, F. (a cura di) (2009). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove Neuroscienze dell'Educazione*. Edisud.
- Gomez Paloma, F. (a cura di) (2020). *Embodiment & School*. Pensa Multimedia.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Erickson.
- Impedovo, M. A. (2018). Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 279-287. https://107346/-fei-XVI-01-18_22
- Keyesers, C., & Gazzola, V. (2009). Expanding the mirror: vicarious activity for actions, emotions, and sensations. *Current Opinion in Neurobiology*, 19, 666-671. <https://10.1016/j.conb.2009.10.006>
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 845-861. <https://doi.org/10.1177/0013164407313369>
- Koc, M. (2011). Let's make a movie: investigating preservice teachers' reflections on using video-recorded roleplaying cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 95-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.006>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://10.1080/1354060042000337093>
- Marzano, A. (2019). "Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre". In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 127-152). Firenze: S.Ap.I.E.
- Minghelli, V., & D'Anna, C. (2021). Integrated teacher training embodied cognition based research data. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 5(3), 78-93. <https://10.32043/gsd.v5i3.417>
- Murdaca, A. M., & Oliva, P. (2016). "Valutare la percezione della disabilità, atteggiamento dell'insegnante, educazione inclusive, validità, affidabilità, analisi fattoriale (SACIE-R)". In L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti, le ricerche e le pratiche* (pp.127-128).
- Oliva, P., & Murdaca, A. (2017). Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 43-51.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute (ICF)*. Erickson.
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Daalen, E., Van Engeland, H., & Van IJzendoorn, M. H. (2014). Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting adapted to Autism (VIPP-AUTI): A randomized controlled trial. *Introduction Autism* (pp. 1-16). <https://10.1177/1362361314537124>
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Morcelliana.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141. [https://10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Rossi, P. G. (2014). "Prefazione". In Fedeli L. (a cura di), *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche: Implicazioni didattiche*. Franco Angeli.
- Rossi, P. G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2, 11-26.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339-349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>
- Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Handbook of Quality of Life for Human Service Practitioners*. Amer Assn on Intellectual & Devel.
- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*. Dedalo.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>

- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Edises.
- Wilson, R., & Foglia, L. (2013). Embodied Cognition. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 2, May, 1-7. <https://10.1002/wcs.1226>